

TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD Rafael Belloso Chacín
ISSN 1317-0570 ~ Depósito legal pp: 199702ZU31
Vol. 9 (1): 80 - 89, 2007



La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos: Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire

The Research Community and Citizen Education:
Considerations from the Thoughts of Matthew Lipman
and Paulo Freire

Reyber Parra Contreras y Jesús Medina Fuenmayor***

Resumen

Se analiza la posición convergente de Matthew Lipman y Paulo Freire al diagnosticar los desaciertos de la educación estándar o bancaria, así como el papel que ellos le asignan a la relación dialógica en la formación integral del educando. Orientada por la aplicación de técnicas cualitativas de observación documental en fuentes bibliográficas (Lipman, 1998; Freire, 1986, 1994; Lipman, Sharp, Oscanyan, 1998), el presente trabajo concluye que la experiencia de la comunidad de investigación puede contribuir a la formación del educando en valores ciudadanos, mediante la introducción en dicha comunidad de dos principios pedagógicos aportados por Freire: la pedagogía de la pregunta y el silencio activo.

Palabras clave: Comunidad de investigación, diálogo, pedagogía de la pregunta, silencio activo, educación estándar o bancaria.

Recibido: Septiembre 2006 • Aceptado: Marzo 2007

* Licenciado en Educación. Magíster en Historia de Venezuela. Profesor de la Universidad del Zulia y de la Universidad Católica Cecilio Acosta.
E-mail: reyberparra@hotmail.com

** Licenciado en Letras. Magíster en Literatura (Universidad del Zulia). Coordinador de la Especialización en Enseñanza de la Lengua (Universidad Católica Cecilio Acosta).
E-mail: jesusdavid59@hotmail.com

Abstract

This article analyzes the convergent ideas of Matthew Lipman and Paulo Freire regarding the mistakes of standard or banking education, as well as the role that both of them give to the dialogic relationship in the holistic education of the learner. Oriented toward applying qualitative observation techniques to documents from bibliographical sources (Lipman, 1998; Freire, 1986,1994; Lipman, Sharp, Oscanyan, 1998), this paper concluded that the experience of the research community could contribute to learner's education in citizens' values by introducing two teaching principles suggested by Freire (1986, 1994) into those communities: the pedagogy of the question and active silence.

Key words: Research community, dialogue, asking method, active silence, standard or banking education.

Introducción

La pedagogía y las demás áreas del conocimiento vinculadas con el hecho educativo, pueden encontrar en las propuestas de Matthew Lipman (1998) y Paulo Freire (1986,1994) una oportunidad para renovarse en sus posiciones de cara al niño y su formación integral. La anacrónica idea de considerar a éste incapaz de pensar de manera crítica y creativa, no tiene cabida en el siglo XXI. Al respecto, el pensamiento filosófico y pedagógico de estos autores ha puesto en tela de juicio los cimientos conductistas de la pedagogía del siglo XX, exigiendo una apertura a nivel curricular con el fin de innovar los procesos educativos.

A continuación se analizan algunos aspectos del pensamiento de Lipman y Freire, específicamente en lo que respecta al diagnóstico que éstos hicieron de la realidad educativa de los últimos tiempos. Desde este diagnóstico, se observan los puntos de encuentro que los autores presentan con respecto al diálogo y la preocupación común por desarrollar el pensamiento crítico.

Por otra parte, la propuesta de Lipman acerca de la comunidad de investigación es vista como una herramienta para la formación de valores ciudadanos y democráticos en los integrantes de dicha comunidad. En este sentido, se propone conjugar la propuesta de Freire sobre la "pedagogía de la pregunta" y el "silencio activo", a fin de fomentar los referidos valores simultáneamente con el desarrollo del diálogo en la comunidad de investigación.

La investigación se orienta por la aplicación de técnicas cualitativas de observación documental en fuentes bibliográficas (Lipman, 1998; Freire, 1986, 1994; Lipman, Sharp, Oscanyan, 1998).

1. Educación estándar o bancaria

Por mucho tiempo, y aún en la actualidad, se ha mantenido una práctica educativa contraria a la formación integral del educando. Dicha praxis presenta algunos elementos característicos: a) la errónea actitud de considerar objeto a

quien aprende y b) el desproporcionado protagonismo que se le otorga al docente en los procesos de aprendizaje.

Una consecuencia de este modelo educativo ha sido la pasividad del educando en la búsqueda del conocimiento. También se ha dado paso al conformismo y la indiferencia de éste en relación con el orden social imperante. El hombre que resulta de esta “educación antivital” está marcado por la falta de criticidad ante los hechos que afectan su comunidad y la sociedad en general. En él se ha sembrado lo que los marxistas llaman la alienación, proceso que le impide insertarse en el todo social como un ser activo y protagónico.

Paulo Freire catalogó de “educación bancaria” a esta práctica educativa. El término hace referencia a la transmisión del conocimiento por parte del docente, quien concibe al aprendiz como un receptor de lo que él cree saber. Más allá de la memorización no existe ningún otro proceso cognitivo, pues lo que se considera importante es la recepción y retención de datos desconectados de la realidad y el entorno social.

Algunas características que Freire (1994) le atribuye a esta práctica educativa son las siguientes:

- a) El educador es siempre quien educa y sabe lo que debe enseñarse.
- b) El educando es aquél que carece de conocimientos.
- c) El educador es el sujeto del proceso educativo, mientras que el educando es un objeto.
- d) El educador es quien piensa y habla; el educando es objeto pensado y su labor consiste en escuchar.
- e) El educador escoge el contenido programático que debe enseñarse; los educandos deben adaptarse a dicho contenido.

Por su parte, Lipman (1998) coincide con Freire en el diagnóstico de la realidad educativa predominante en las últimas décadas. Dicho contexto responde a un paradigma que él califica de “estándar”, donde se observan los siguientes aspectos característicos: a) educar es transmitir conocimientos de manera unidireccional; b) el conocimiento es objetivo y emana de las disciplinas científicas; c) el docente es el transmisor del conocimiento; d) los estudiantes obtienen el conocimiento mediante la absorción de datos e información.

Tradicionalmente se ha considerado de manera errónea que un niño no posee la capacidad para pensar u opinar en torno a las cosas y las situaciones que le rodean. Este criterio, que concibe al niño como un objeto –pasivo, sin conciencia y sin autonomía de pensamiento- niega la posibilidad de fomentarle la criticidad y la valoración de los hechos.

El mismo sistema escolar ha sido cómplice de esta supuesta minusvalía racional atribuida a los niños. A éstos se les ha visto como receptores de información, llamados a memorizar frases sin importar si son de su interés. El propósito primordial del hecho educativo ha estado centrado en que el niño retenga en su

*La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos:
Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire*

memoria aquello que los maestros consideran importante, aunque para él resulte desprovisto de significado.

Como consecuencia de esta práctica consecutiva, el ciudadano que resulta del proceso educativo carece de una formación básica para la vida pública y termina siendo un ser pasivo, sin pensamiento crítico y desprovisto de iniciativas que apunten al mejoramiento de su entorno social. La escuela, entonces, ha servido de instrumento para la permanencia de un orden socio-político, donde se reproducen actitudes contrarias a la participación ciudadana y al perfeccionamiento del sistema democrático.

Sin un proceso educativo que facilite experiencias vinculadas a la reflexión, la toma de decisiones, el diálogo y el respeto por las diferencias (ideológicas, políticas, religiosas, etc.) no es posible aspirar a un sistema democrático como tal. La democracia se fundamenta en la participación ciudadana y ésta queda cercenada en la escuela cuando se limita el potencial de libertad, reflexividad y emprendimiento que existe en los niños.

Para Lipman, Sharp y Oscanyan (1998, p. 42), “hoy se acepta con normalidad que una sociedad democrática se compone de ciudadanos capaces de evaluar cómo están funcionando las instituciones de esa sociedad”. Tal y como lo sostienen los referidos autores, dicha evaluación no es posible en individuos que carecen de criterios. Por eso, la escuela al estancar la capacidad reflexiva y de discernimiento del niño, contribuye que los ciudadanos del futuro se vean incapacitados para pulsar la realidad política de su sociedad.

De ahí que el sistema escolar presenta, entre otros muchos retos, propiciar una nueva concepción del hecho educativo, asumiendo, mediante el diálogo, a los educandos como sujetos capaces de construir aprendizajes significativos, con el acompañamiento y las orientaciones del docente, quien dejaría de ser el transmisor de datos e información.

2. El diálogo y su importancia en la superación de la educación estándar o bancaria

Ante el paradigma estándar o tradicional, Lipman (1998) propone uno nuevo, en el cual se le da un peso significativo al pensamiento crítico y la reflexividad. Por medio del “paradigma reflexivo”, Lipman aspira contribuir a la formación de sujetos razonables; es decir, capaces de pensar de manera lógica y al mismo tiempo abierto al diálogo y a la cooperación con sus semejantes.

El trabajo grupal cooperativo centrado en la construcción del aprendizaje encuentra su norte en las llamadas “comunidades de investigación”. Las mismas se fundamentan en el diálogo e intersubjetividad de quienes las integran; éstos comparten el interés de lograr el desarrollo del aprendizaje significativo, mediante la búsqueda de contenidos a todo aquello que se desee conocer.

A juicio de Lipman (1998) la labor de investigación -necesaria e imprescindible para la construcción del aprendizaje- se puede llevar a cabo mediante el diá-

logo, el cual es una forma de investigación. Su noción de diálogo es cercana a la aportada por Martin Buber, quien lo define como “un discurso en el que cada participante tiene en su mente al otro o a los otros y se dirige a ellos con la intención de establecer una relación recíproca entre él y los otros” (citado por Lipman, 1998, p. 313). También existe una relación directa entre la referida noción y lo expuesto por varios filósofos occidentales a lo largo del tiempo. Entre ellos cabe citar los nombres de Sócrates, J. Habermas y P. Freire.

Sócrates ideó la mayéutica, método que empleó para sembrar el espíritu de reflexión filosófica en sus discípulos. Ésta consistía en un diálogo dirigido, donde se llevaba a los participantes a una serie de razonamientos por medio de preguntas que despertaban en ellos la reflexión.

Habermas, por su parte, ha presentado al diálogo como el camino a seguir para lograr un consenso entre quienes buscan alcanzar algún conocimiento o persiguen abordar alguna situación que los afecte. El consenso se logra una vez que los participantes acepten aquellas opiniones fundamentadas en la razón y descarten las que carezcan de esta condición (Pérez Estévez, 2003).

Freire (1994), entre tanto, concibe el diálogo como un acto creador, una exigencia existencial donde se conjugan la reflexión y la acción. En Freire el diálogo va más allá de la adquisición del conocimiento, para penetrar en la transformación del orden existente. La “praxis” se construye por medio del diálogo y éste se hace presente una vez que exista el encuentro entre quienes desean liberarse de la opresión.

De acuerdo con Accorinti (S.F.), el diálogo expuesto por Freire en el ámbito de la educación va más allá de un método, donde puede encontrarse:

(...) una propuesta para la libertad. La libertad es la categoría central de su concepción educativa, desde sus primeras obras. La educación es un camino de la libertad, y su propósito es la transformación radical de la realidad, para mejorarla, para tornarla más humana, para permitir que los hombres y las mujeres sean reconocidos, para que sean artesanos de su propia historia y no objetos a ser estudiados en una historia que no les pertenece (...).

Al respecto, Freire (1994) presenta la propuesta de la “educación problematizadora”, con un carácter reflexivo, donde se persigue la humanización y liberación del educando, lo cual pasa por el desarrollo de la competencia dialógica. Como consecuencia de su visión marxista de la realidad, el autor considera que educar es igual a romper las diferencias de clases sociales y llevar a todos los hombres hacia un plano de igualdad, donde no esté presente la relación opresores-oprimidos, propia del orden establecido en el sistema capitalista.

Si bien la propuesta de Lipman no presenta como propósito central la liberación de los excluidos, comparte con Freire la preocupación por orientar en la persona el deseo por encontrar un norte a sus retos y necesidades espirituales y materiales. Para ello se hace necesaria una ejercitación continua de la capacidad de

*La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos:
Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire*

reflexión; en ambos autores esta capacidad se vincula directamente con la cooperación grupal, por medio de la cual se buscan respuestas a interrogantes comunes para todo el grupo.

La relación dialógica supone la presencia y permanencia de algunas condiciones entre quienes se dispongan a dialogar. Éstas son comunes en el pensamiento de Lipman, Freire e incluso Habermas. Todos ellos coinciden en señalar que para entrar en diálogo hace falta:

- Respeto y tolerancia entre los participantes, así como hacia las opiniones que de éstos surjan.
- Actitud de asombro frente a la realidad y los temas que se deseen tratar.
- Disposición al diálogo y renuncia a toda pretensión de imponer un criterio o punto de vista sobre la cuestión debatida.
- Humildad y apertura frente a los argumentos que no sean compartidos.

Un escenario ideal para el desarrollo del diálogo lo constituye la comunidad de investigación, espacio propicio para que los niños se integren en torno a la construcción del conocimiento. En ella sus participantes pueden aportar juicios, reflexiones u opiniones sobre un aspecto de la realidad que sea del interés de todos.

No hay cabida en la comunidad de investigación al descrédito de las opiniones de sus integrantes. Tampoco se acepta la imposición de un criterio, ni se busca construir verdades acabadas. El niño que participa en una comunidad lo hace en un ambiente de tolerancia y respeto, donde puede expresar lo que él piensa sobre aquello que intenta ser conocido.

Según Lipman (1998) existen dos aspectos centrales a considerar en materia de la comunidad de investigación:

En primer lugar deberíamos considerar a la comunidad de investigación como intencional. Es un proceso orientado a producir un producto –aunque sea algún tipo de afirmación o juicio más o menos tentativo. En segundo lugar, el proceso tiene una dirección; se mueve orientado por los argumentos (p. 305).

Tanto el “producto” como la “dirección” de la comunidad de investigación vienen dados por el diálogo de los participantes. Quienes dialogan buscan intercambiar ideas sobre un tema de interés; la exposición de argumentos y el razonamiento puede conducir a aceptar de manera consensuada una respuesta cargada de significado para los niños, aunque también es probable que el consenso no aflore y entonces se deba dar paso al respeto por las ideas de todos. En cuanto a la dirección del proceso, éste se rige por los argumentos que capten la atención y el interés de los niños, quienes están siempre en capacidad de ir más allá de una conversación para incursionar en terrenos del diálogo, el cual supone razonamiento y argumentación.

La discusión que surge en las comunidades de investigación puede agudizar “las habilidades de razonamiento y de investigación en los niños como ninguna cosa puede hacerlo” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998, p. 44). Las referidas habilidades están presentes en los niños, pero requieren ser sacadas a flote con el propósito de formar en ellos las actitudes propias de un ciudadano, quien debe caracterizarse por la tolerancia, el respeto a las diferencias y la disposición a la cooperación.

Estas actitudes entrarían en una dimensión moral, la cual es posible alcanzar dado que el niño es capaz de asumir una conducta razonable y guiada por principios. Una forma de lograr el surgimiento en los niños de actitudes ciudadanas, como las indicadas anteriormente, sería la siguiente:

Toda educación moral digna de ese nombre implica necesariamente familiarizar a los niños con lo que la sociedad espera de ellos. Más aún implica ayudar a los niños a desarrollar las herramientas necesarias para valorar esas expectativas de manera crítica (...).

(...) Familiarizar a los niños con lo que la sociedad espera de ellos es sólo parte, aunque importante, de la educación moral. También es necesario prepararlos para que sean capaces de pensar por sí mismos, a fin de que puedan renovar creativamente la sociedad en la que viven (...) (Lipman, et al., 1998, pp. 266-267).

La formación ciudadana o el inicio de ésta en los niños puede ir a la par con uno de los ideales de la comunidad de investigación: el desarrollo del pensamiento multidimensional. Éste es calificado de cuidadoso, creativo y crítico a la vez (Accorinti, s.f.). En él se conjugan el pensamiento crítico y el pensamiento creativo (Lipman, 1998). Se trata de una capacidad para investigar, evaluar y reflexionar sobre la realidad, la cual es compleja y su conocimiento se alcanza de una manera más eficiente por medio del diálogo intersubjetivo.

Simultáneamente es posible lograr que el niño, además de desarrollar la reflexión y la argumentación, entre en la valoración de los principios democráticos. De hecho, “el pensamiento crítico mejora la razonabilidad, y la democracia necesita ciudadanos razonables” (Lipman, 1998, p. 323). Si el educando escucha con atención a sus compañeros y además respeta las opiniones de éstos por muy distantes que estén de las suyas, de alguna manera estaría experimentando realidades que caracterizan la convivencia ciudadana y democrática.

La labor del docente consistiría en hacerle ver al niño la importancia de ese tipo de actitudes, donde también pueden identificarse la cooperación grupal y la convivencia pacífica. A su vez, los diálogos que puedan presentarse en la comunidad de investigación serían propicios para captar la atención y el interés de los niños en torno a los valores ciudadanos.

Lo anterior supone un reto para el docente en vista de las dificultades que suelen presentarse a la hora de lograr que los niños se sientan interesados y ganados a dialogar en torno a realidades que para ellos pueden resultar lejanas. Por eso, es importante que el diálogo se centre en experiencias cotidianas e inmediatas, en las que los niños encuentren el significado de los valores ciudadanos sin ser remitidos a conceptos que no les son familiares.

3. El pensamiento de Freire y la formación de valores ciudadanos en la comunidad de investigación

A fin de lograr el pleno funcionamiento de la comunidad de investigación y la adquisición en ésta de valores democráticos y ciudadanos por parte de los participantes, el docente cuenta con la opción de impulsar el diálogo siguiendo las propuestas de Freire (1986, 1994) sobre la “pedagogía de la pregunta” y el “silencio activo”.

La primera se refiere al papel del docente como promotor de la reflexión mediante la introducción en el debate de preguntas, con las cuales se dirigiría la atención de los participantes a un problema o realidad que debe ser descubierto por ellos a medida que respondan a las interrogantes que se les plantean. De esta manera, el razonamiento se encausaría hacia un norte específico que estaría dado por el docente, quien se mantendría como mediador en el desarrollo del diálogo.

Este papel del docente difiere de la actitud tradicional, donde el “educador, de manera general, ya trae la respuesta sin que se le haya preguntado algo” (Freire, 1986, p. 53). Su desempeño unilateral responde al autoritarismo que ha prevalecido en la escuela, el cual reprime la capacidad del educando para preguntar y asombrarse, pues las referidas actitudes son consideradas contrarias al principio de autoridad del docente (Freire, 1986). En consecuencia, este tipo de práctica autoritaria lejos de favorecer en el educando la vivencia de valores ciudadanos -como la participación en la toma de decisiones y el respeto hacia “los otros”- hace imposible la aparición de estas experiencias.

En una comunidad de investigación el docente podría dirigir la atención de los niños hacia la importancia de la convivencia, la tolerancia y el respeto mediante preguntas que se vinculen con la cotidianidad de éstos, “pues es en ella donde están las preguntas” (Freire, 1986, p. 57). A su vez, estos principios requieren ser llevados al plano vivencial, por lo que el gran reto consiste en:

(...) unir, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o a las acciones que puedan llegar a ser ejecutadas o rehechas (...). Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión (...) (Freire, 1986, pp. 57-58).

De esta manera, la comunidad de investigación no sólo abarcaría el desarrollo del pensamiento complejo o multidimensional, sino que entraría a reforzar valores para la vivencia de la ciudadanía.

Otra experiencia que puede enriquecer los aportes de la comunidad de investigación en la formación de ciudadanos, viene dada por la actitud silente o silencio activo. Freire (1994, p. 100) lo define como el “silencio de las meditaciones profundas en que los hombres, en una forma aparente de salir del mundo, se apartan de él para ‘admirarlo’ en su globalidad, continuando en él”. También consiste en un estado de contemplación frente a la realidad que permite escuchar al otro con atención para ir evaluando sus opiniones y al mismo tiempo cotejar lo que se escucha con lo que indica el propio razonamiento. Se trata de asumir una posición humilde y de apertura frente a todas las personas que participen en un diálogo, pues quien lo pone en práctica reconoce que los demás tienen mucho que aportar para llegar a una comprensión de lo discutido.

Escuchar supone un valor que no puede faltar en las comunidades de investigación, pues sin éste sería imposible el desarrollo del diálogo. Escuchar con atención al “otro” en el contexto de la comunidad de investigación trae consigo un doble beneficio: por un lado favorece la reflexión y la construcción del conocimiento, pues quien lo pone en práctica concentra su atención y pensamientos en la idea o planteamiento central del diálogo; a su vez favorece la vivencia de valores democráticos como la tolerancia y el respeto por la diversidad de opiniones.

Si el autismo se hace presente en diversos niveles de una sociedad no se podrían mantener los cimientos de una democracia. De ahí que aprender a escuchar no es sólo una condición necesaria para desarrollar el aprendizaje y el razonamiento; es una experiencia imprescindible para la convivencia democrática.

Conclusiones

La educación tradicional o estándar aún no ha podido ser transformada sustancialmente, por lo que propuestas como las de Freire y Lipman deben ser practicadas a fin de construir progresivamente un nuevo modelo educativo, donde el niño -y el educando en general- sea reconocido como sujeto, con capacidad para reflexionar y dialogar.

La comunidad de investigación puede contribuir a la formación de valores ciudadanos y democráticos en los niños. Éstos al entrar en contacto con experiencias como el diálogo, la tolerancia y el respeto a las diferencias de pensamiento, se estarían preparando para afrontar las exigencias del mundo contemporáneo, el cual viene caracterizándose por albergar en su interior algunas tendencias totalitarias y antidemocráticas.

Una forma de fortalecer y poner en práctica el diálogo que debe caracterizar a toda comunidad de investigación, consistiría en conjugar esta experiencia con la propuesta pedagógica de Paulo Freire, en particular la pedagogía de la pregunta y el silencio activo. Potenciar el diálogo mediante estos principios, muy probablemente favorecería la preparación del educando en valores propios de la ciudadanía y la democracia, pues la relación dialógica e intersubjetiva facilita la reflexión, el encuentro y la participación de quienes la ponen en práctica y, al mismo tiempo, limita la aparición de conductas autoritarias y antidialógicas.

Referencias Bibliográficas

- Accorinti, Stella (S.F.). **Matthew Lipman y Pablo Freire. Conceptos para la libertad**. En: www.antroposmoderno.com/textos/lipmanfreire.shtml. [Consulta, julio de 2005].
- Freire, Paulo (1975). **Acción cultural para la libertad**. 2da edición. Buenos Aires: Editorial Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1986). **Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez**. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Freire, Paulo (1994). **Pedagogía del oprimido**. 45ª edición. México: Siglo XXI Editores.
- Lipman, Matthew (1998). **Pensamiento complejo y educación**. Segunda edición. Traducción, introducción y notas por Virginia Ferrer Cerveró. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret; Oscanyan, Frederick (1998). **La filosofía en el aula**. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Pérez Estévez, Antonio (2003). **La acción comunicativa de Habermas como diálogo racional**. Revista de Filosofía. N° 43, Maracaibo: Universidad del Zulia, pp. 07-7026.